

La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit?

Pascale Nootens

Université de Sherbrooke

Marie-France Morin

Université de Sherbrooke

Isabelle Montesinos-Gelet

Université de Montréal

Résumé

L'adaptation de l'enseignement aux besoins de l'élève est aujourd'hui reconnue essentielle à sa réussite scolaire. Cependant, peu de progrès semble avoir été réalisé durant la dernière décennie, en classe ordinaire, dans l'accompagnement des élèves présentant des besoins différents (McLeskey & Waldron, 2002). Notre recherche vise à rendre compte de pratiques déclarées de différenciation pédagogique instaurées en contexte d'entrée dans l'écrit par 20 enseignants considérés exemplaires. Globalement, les résultats de notre étude montrent que ces pratiques se traduisent surtout par l'adaptation du soutien offert aux élèves et par l'adaptation des stratégies et méthodes d'enseignement aux caractéristiques des élèves. Toutefois, les enseignants interrogés semblent manquer de repères face aux pratiques d'évaluation formelle des acquis en contexte de différenciation.

Mots-clés : Différenciation, pratiques exemplaires, littéracie, enseignement élémentaire

Abstract

Adapting teaching to the needs of students and their skill level is now acknowledged as a key ingredient to their success at school. However, little progress appears to have been made in regular classes in accompanying students with differing needs (McLeskey & Waldron, 2002). Our study seeks to describe declared differentiated teaching practices implemented at the beginning of writing learning by 20 teachers viewed as exemplary in this regard. Globally, our study results show that practices involve for the most part adapting the support offered to students and adapting teaching strategies and methods to student characteristics. However, the teachers we questioned appear to lack references with regard to the formal evaluation of acquired competencies.

Keywords : Differentiation, evidence-based practices, literacy, primary grade.

La différenciation pédagogique du point de vue d'enseignants québécois : quelles différences pour les pratiques d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit?

Introduction

Les orientations ministérielles, qui prévalent actuellement dans le milieu éducatif de plusieurs pays, incitent les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques différenciées, tenant compte des niveaux variés de compétence de leurs élèves. Au Québec, la Politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) recommande la mise en œuvre, par les différents intervenants scolaires, d'actions qui visent à prévenir les difficultés d'apprentissage dès le début de la scolarisation, mais aussi la prise en compte, notamment par la différenciation pédagogique, des besoins spécifiques de formation des élèves vivant des difficultés d'apprentissage, pour mieux soutenir leur réussite.

En contexte d'entrée dans l'écrit, les recherches s'intéressant à la différenciation pédagogique en lecture-écriture sont encore peu nombreuses, même si le débat reste très actuel à propos des méthodes d'enseignement qui seraient les plus optimales du point de vue des apprentissages des élèves (Brissiaud, 2006; McCutchen et al., 2002). Cette question demeure néanmoins cruciale, vu la proportion importante d'élèves présentant des difficultés liées à l'apprentissage de l'écrit (Nootens, 2010) et, surtout, vu les conséquences majeures des difficultés d'apprentissage liées à la langue écrite sur le parcours scolaire de cette population (Égaut, 2001). La langue écrite étant le mode privilégié de communication des savoirs, elle devient rapidement un préalable aux autres apprentissages, donc un obstacle majeur à l'apprentissage pour l'élève en difficulté sur le plan langagier (Elbaum, Vaughn, Tejero-Hughes, & Watson-Moody, 2000; Katims & Harmon, 2000; Torgesen, 2000).

Par cet article, nous voulons contribuer à établir une base de connaissances en matière de différenciation de l'enseignement en lecture-écriture, en rendant compte des résultats d'une recherche sur les pratiques différenciées instaurées par certains enseignants en contexte d'entrée dans l'écrit.

1. Éléments de problématique

La nécessité d'adapter l'enseignement en classe ordinaire pour y favoriser la réussite de chaque élève ne fait plus de doute (Vienneau, 2006). Le programme de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006b) souligne d'ailleurs, en ce sens, le devoir qui lui incombe d'offrir une formation adaptée au profil de chaque élève et répondant à ses besoins spécifiques de formation. Des recherches québécoises récentes, dont celle de Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011), montrent d'ailleurs les effets positifs d'un enseignement différencié de la littéracie sur la progression des élèves en lecture et en écriture au début du primaire.

Certains travaux tendent toutefois à montrer que la mise en place effective d'adaptations à l'enseignement, par le personnel enseignant, demeure un défi entier. Des études ont en effet montré que les enseignants de classe ordinaire ont tendance à planifier leur enseignement en fonction du groupe-classe, considéré comme un tout, plutôt qu'en fonction de l'élève (Switlick, 1997; Vaughn, Hughes, Schumm, & Klingner, 1998); qu'ils sont souvent peu enclins à déroger de leurs routines (Fuchs, Fuchs, & Bishop, 1992), réalisent peu d'adaptations spécifiques aux besoins particuliers de l'élève qui présente certaines difficultés (Vaughn et al., 1998) et que celles-ci seraient souvent mineures, peu constantes et insuffisamment planifiées (Fuchs et al., 1992). Aux yeux de certains chercheurs (McLeskey & Waldron, 2002), très peu de progrès semble avoir été réalisé en classe ordinaire, ces dernières décennies, dans l'accompagnement des

élèves présentant des besoins différents, cela malgré l'émergence de travaux relatant diverses mesures adaptatives concrètes aisément applicables en classe ordinaire (Switlick, 1997).

Nous avons donc posé l'hypothèse, à l'instar de quelques chercheurs (Corriveau & Tousignant, 1996; Fuchs et al., 1992), que le peu de mesures implantées par les enseignants de classe ordinaire, pour répondre aux besoins diversifiés de leurs élèves, peut relever en partie d'une résistance au changement de culture du milieu qu'impose la mise en place de nouvelles pratiques. L'instauration de pratiques différenciées nécessite en effet un changement de pratiques chez les enseignants de classe ordinaire. Or, rappellent Deaudelin et al. (2007), « des changements prescrits par un curriculum et des directives ne changent pas automatiquement les pratiques » (p. 28). Ces changements demandent du temps et soulèvent inévitablement des résistances (Corriveau & Tousignant, 1996). Également, le manque d'opportunités pour les enseignants d'observer les pratiques devant être implantées constituerait un obstacle au changement de pratiques chez ces derniers (Fletcher, Foorman, Denton, & Vaughn, 2006). À l'opposé, l'observation de pratiques d'enseignement expertes (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001) et la connaissance d'histoires de pairs enseignants ayant implanté avec succès les nouvelles pratiques prescrites (Windschitl, 2002) contribueraient à l'adoption desdites pratiques par les enseignants.

Dans cette perspective, et considérant le caractère crucial – nous l'avons déjà évoqué – de l'adoption de pratiques différenciées lors des premiers apprentissages liés à la langue écrite, plusieurs chercheurs (Morrow, Tracey, Woo, & Pressley, 1999; Pressley et al., 2001; Wharton-McDonald, Pressley, & Hampton, 1998) ont examiné les pratiques caractérisant des enseignants dits efficaces ou exemplaires du début primaire, et dressé un portrait des styles d'intervention associés aux progrès les plus marqués chez les élèves normo-lecteurs. Les études menées par Juel et Minden-Cupp (2000), par Taylor, Pearson, Clark et Walpole (2000) et, au Québec, par Turcotte, Giasson et Saint-Laurent (2004) ont permis d'observer les pratiques en classe d'enseignants reconnus exemplaires et ont dressé un portrait des styles d'enseignement associés aux progrès en lecture chez des élèves à risque et en difficulté de lecture. Si ces travaux permettent de dégager que l'enseignement dit efficace en contexte d'entrée dans l'écrit est tributaire d'une combinaison de pratiques – dont l'usage extensif de l'enseignement explicite, du modelage et de l'étayage, déployé au sein d'activités signifiantes et authentiques pour l'élève –, les progrès des élèves sont également associés à l'instauration de pratiques d'enseignement différenciées, adaptées au niveau de compétences et besoins de chaque élève. Il existe cependant, à notre connaissance, encore peu de travaux au Québec¹ permettant de dresser un bilan de pratiques efficaces de différenciation pédagogique en contexte d'entrée dans l'écrit, bilan pouvant servir de modèle au milieu scolaire. Par cet article, nous voulons donc contribuer à ce champ de recherche en rendant compte des pratiques de différenciation de l'enseignement instaurées en contexte d'entrée dans l'écrit par certains enseignants reconnus efficaces par leurs milieux de pratique respectifs.

2. Contexte théorique

Nombre de travaux empiriques ont cherché à mesurer l'efficacité de diverses pratiques d'enseignement de la littéracie, dont font partie les pratiques de différenciation pédagogique.

¹ Outre ceux de Montésinos-Gelet, Saulnier-Beaupré et Morin (2011), ayant mis en relief les liens entre l'instauration de pratiques différenciées en lecture-écriture et la progression d'élèves au début du primaire.

Prenant assise sur certains de ces travaux s'intéressant à l'enseignement de la littéracie auprès des jeunes lecteurs-scripteurs, Graham, Olinghouse et Harris (2009), Hall (2003) et Collins Block, Oakar, et Hurt (2002) font état des pratiques distinctives communes aux enseignants dits efficaces à cet égard, pratiques qui seront ici synthétisées. Au préalable, le concept de pratiques d'enseignement dites exemplaires et la notion de différenciation pédagogique seront précisés.

2.1 Des pratiques exemplaires d'enseignement en contexte d'entrée dans l'écrit

Des pratiques différenciées qui se veulent exemplaires² en contexte d'entrée dans l'écrit s'inscrivent nécessairement dans un ensemble de pratiques d'enseignement de la littéracie, elles-mêmes efficaces.

Prenant assise sur certains travaux rendant compte de l'exemplarité de pratiques d'enseignement de la littéracie au primaire et au secondaire, Hall (2003), Graham et al. (2009) et Collins Block et al. (2002) font état de pratiques distinctives communes aux enseignants dits efficaces de la littéracie. En ce qui concerne la période de l'entrée dans l'écrit, ces études suggèrent que les enseignants efficaces utilisent un large éventail de stratégies pour susciter la motivation et l'intérêt des élèves pour le monde de l'écrit. Ces enseignants usent par ailleurs de moyens variés pour moduler leur enseignement en cas de besoin: variation du rythme d'enseignement, des méthodes, des contextes et du degré d'individualisation de l'enseignement. Ces enseignants se distinguent également par leur expertise lors de leçons individuelles. Ils se différencient, enfin, par un environnement riche en écrits qu'ils créent en classe (abondance et diversité du matériel proposé aux élèves), ce qui permet de respecter les intérêts mais aussi le niveau de compétence de chaque élève.

Des travaux, tels que ceux de Hall (2003), Graham et al. (2009) et Collins Block et al. (2002), constituent une base de connaissances quant aux pratiques éprouvées en matière d'enseignement de la littéracie, pratiques parmi lesquelles figure la différenciation pédagogique.

2.2 La différenciation pédagogique en tant que pratique exemplaire d'enseignement

La différenciation pédagogique est fondée sur le principe selon lequel l'élève apprend mieux lorsque les tâches qui lui sont proposées sont appropriées à son niveau d'apprentissage, reliées à ses propres expériences et à ses intérêts et lorsque la situation d'apprentissage est signifiante et naturelle (Gannac, 2001). Dans cette optique, la différenciation ne se pose pas uniquement comme solution à la problématique des élèves qui présentent des difficultés, mais comme une solution à *toute* l'hétérogénéité de la classe (Gillig, 2008). Ces considérations conduisent à définir les pratiques de différenciation pédagogique comme l'ensemble des actes «situés et singuliers» de l'enseignant, et les significations qu'il leur donne, actes qui visent – dans la planification, l'intervention et l'évaluation de celle-ci – l'adaptation de l'enseignement à l'hétérogénéité de la classe et aux caractéristiques de chaque élève.

2.2.1 Les objets de différenciation. La différenciation pédagogique doit s'appliquer à la fois aux structures organisationnelles, aux processus d'enseignement-apprentissage, aux contenus d'apprentissage et aux productions des élèves (Gillig, 2008; Tomlinson, 2004). Plus précisément, la différenciation des structures consiste à adapter l'organisation de classe en termes de répartition des élèves, donc de groupements. Elle implique l'instauration – successive

² Les pratiques enseignantes exemplaires – ou *evidence-based practices* – peuvent être définies, à la lumière de la définition retenue par l'*American Speech-Language-Hearing Association* (2005) sur son site Internet (<http://www.asha.org>), comme des interventions efficaces et de qualité, au moyen de l'intégration de l'expertise pratique, des meilleures données de recherche actuelles disponibles et de la prise en compte des caractéristiques de la population à laquelle elles s'adressent (Nootens, 2010).

ou simultanée – de situations d'apprentissage et de voies (outils, supports, soutien) variées, pour répondre aux différents besoins des élèves (Gillig, 2008; Meirieu, 2009).

Quant à elle, la différenciation des processus concerne les stratégies, outils ou moyens différents pour travailler au développement de la compétence ciblée. Il s'agit de diversifier les processus d'enseignement pour prendre en compte les différents processus d'apprentissage des élèves, qui sont fonction de la motivation à apprendre, de l'âge, du rythme d'apprentissage, du profil d'apprenant et de la préparation de chacun (Meirieu, 2009; Przesmycki, 1991; Tomlinson, 2004). La différenciation des contenus d'apprentissage est celle selon laquelle chaque élève ou sous-groupe travaille sur des contenus différents, relevant d'une même compétence, en fonction de l'évaluation des acquis et besoins de chacun. Mettre à la disposition des élèves des textes différents en termes de contenus, de complexité, de longueur et de soutien visuel en est un exemple (Tomlinson, 1995).

Enfin, la différenciation des productions est celle selon laquelle « l'élève démontre ce qu'il a compris et ce qu'il peut réaliser au terme d'une assez longue période d'apprentissage » (Tomlinson, 2004, p. 64), après une étape par exemple, en utilisant un « véhicule de communication » différent (Tomlinson, 2004, p. 64). Dans la réalisation des productions, l'enseignant fournira un soutien différencié, variera les limites de temps et acceptera aussi des niveaux différents de rendement de la part des élèves.

Les structures organisationnelles ainsi mises en place en classe, les contenus d'enseignement-apprentissage proposés, les processus d'enseignement-apprentissage privilégiés et les productions attendues de l'élève constituent les différents objets potentiels de différenciation pédagogique que peut exploiter l'enseignant. Pour répondre aux besoins des élèves, il faut aussi adapter l'ampleur des ajustements à opérer dans l'enseignement en fonction de l'ampleur des besoins de chacun.

3. Objectifs de l'étude

Notre étude a pour objectif d'identifier différentes formes de différenciation pédagogique que rapportent instaurer des enseignants dits efficaces, en contexte d'entrée dans l'écrit. Plus spécifiquement, nous entendons décrire les pratiques différenciées rapportées par ces enseignants et relevant des différents objets de différenciation que sont les structures organisationnelles, le contenu enseigné, les processus exploités et les productions réalisées, en contexte d'enseignement et en contexte d'évaluation des acquis.

4. Méthode

Les données faisant l'objet de cet article ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-dirigées effectuées auprès de 20 enseignants québécois de première et de deuxième années du primaire. À titre d'exemples, ont été posées aux participants des questions telles que : « Que faites-vous avec les élèves qui sont en difficultés de lecture et/ou d'écriture? », « Avez-vous les mêmes exigences pour tous les élèves? », « Y a-t-il des moments où tous les enfants ne font pas la même chose? », « Si vous voulez travailler avec un groupe d'élèves en particulier, que proposez-vous au reste de la classe? »

Les enseignants interrogés dans le cadre de notre étude appartiennent à cinq commissions scolaires de la province de Québec. Vingt-deux enseignantes et enseignants du Québec (Canada)

du premier cycle du primaire ont participé à cette recherche, dont dix en 1^{re} année, dix³ en 2^e année et trois en classes multi-niveaux (1^{re} et 2^e années). Ces enseignants ont été sélectionnés sur une base volontaire. Ils exercent leur profession d'enseignant au primaire depuis 6 à 19 ans; six d'entre eux ont réalisé des programmes de second cycle universitaire. Par ailleurs, à l'instar d'autres études (Ruddell, 2004; Turcotte, 2010), ils ont tous été recommandés par leur direction d'école ou leur conseillère pédagogique en raison de l'efficacité reconnue de leurs pratiques. Ces raisons nous font estimer qu'il s'agit d'enseignants efficaces. Parmi les classes participantes, 12 sont situées en milieu défavorisé, 8 en milieu socioéconomique moyen et 3 en milieu favorisé, selon l'indice de défavorisation attribué aux écoles du Québec par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Précisons que notre étude s'inscrit dans une plus vaste recherche⁴, de type exploratoire, s'intéressant aux pratiques observées et rapportées d'enseignement de la langue écrite mises de l'avant au début du parcours primaire, par des enseignants potentiellement exemplaires. Les données d'observation recueillies lors de cette recherche n'ont cependant permis qu'un survol des pratiques liées spécifiquement à la différenciation pédagogique. L'observation des pratiques, du reste, ne donne pas accès aux réflexions ni aux intentions et aux prises de décisions qui sous-tendent lesdites pratiques (Bressoux, Bru, Altet, & Leconte-Lambert, 1999); d'où l'intérêt, ici, d'une analyse rigoureuse des pratiques de différenciation rapportées par les enseignants et des intentions pédagogiques qui sous-tendent leur instauration.

Les données recueillies auprès des participants ont ici fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Paillé & Mucchielli, 2010), dans une perspective exclusivement qualitative. L'unité thématique, renvoyant à des « noyaux de sens » a servi d'unité d'analyse (Miles & Huberman, 2003). Cette analyse de contenu a permis de dégager des thèmes centraux, déterminés *a priori*, à propos des pratiques de différenciation de l'enseignement de la littéracie ayant trait aux structures organisationnelles, aux processus d'enseignement-apprentissage prônés auprès des élèves, aux contenus enseignés et aux productions attendues des élèves.

5. Résultats

L'analyse des données recueillies lors des entretiens permet de dresser un portrait des pratiques différenciées que rapportent instaurer les enseignants participants, en contexte d'enseignement de la littéracie. Nous présentons ici les pratiques d'enseignement différencié rapportées par les enseignants participants en ce qui a trait, respectivement, aux structures organisationnelles, aux processus adoptés et au contenu d'apprentissage proposé. Les pratiques de différenciation dont rendent compte les participants en contexte d'évaluation et en termes d'attentes seront ensuite abordées. Cette présentation des résultats conduit également à dégager les points de convergences et de différences entre les participants, en présentant quelques propos d'enseignants extraits des entretiens réalisés.

5.1 Des pratiques variées de différenciation des structures organisationnelles

Globalement, il se dégage de cette étude que tous les participants mettent en place une variété de structures organisationnelles en classe, notamment par l'exploitation de divers modes de groupements des élèves. Ces groupements différenciés visent chez eux la mise en place de

³ Une des enseignantes a suivi son groupe de 1^{re} année en 2^e année, elle et ses élèves ont participé à l'étude lors des deux années. C'est ce qui explique qu'il y a 22 enseignants, mais 23 groupes.

⁴ Morin, M.-F. et Montésinos-Gelet, I. *Les méthodes d'enseignement pour favoriser l'entrée dans l'écrit : la place de la différenciation pédagogique et le rôle accordé à l'interaction lecture/écriture*. Programme FQRSC-MELS (Persévérance et réussite scolaires), 2007-2010.

pratiques différenciées en termes d'intervention, de contenu ou de matériel d'enseignement-apprentissage, en fonction des besoins diversifiés de leurs élèves. La différenciation des structures concerne notamment l'instauration de périodes d'ateliers et de périodes planifiées ou spontanées de travail en petits groupes différenciés. Pour les participants, ces différents groupements permettent aux élèves de réaliser en parallèle ou simultanément des tâches différentes, dans différentes conditions matérielles et selon un soutien de nature et d'ampleur variées, donc de recevoir le soutien adapté à leurs besoins.

Concrètement, la grande majorité des participants (17/20) affirment exploiter, de façon plus ou moins régulière, la formule des ateliers, que les élèves réalisent par petits groupes. Il y a donc différenciation de l'organisation, de façon à adapter l'enseignement ou l'intervention aux besoins diversifiés des élèves. Le type d'organisation exploité par un participant lors des ateliers est représentatif de ce que met en place la majorité de ces participants. Un participant explique : « C'est souvent des ateliers faits en équipe... ça peut être des mots [à mettre] en ordre pour former une phrase, retranscrire la phrase; des nouveaux mots de lecture. Je circule entre chaque atelier et j'apporte de l'aide aux élèves qui en ont besoin ».

Ces enseignants demeurent par ailleurs assez évasifs quant aux types de groupements privilégiés lors des ateliers. Une minorité (3/20) insiste cependant sur la nécessité de former des groupes hétérogènes, assurant à des élèves présentant des besoins particuliers le soutien accru et prolongé de la part de pairs aidants, alors que l'enseignant assure un suivi et un encadrement auprès d'autres équipes.

Si les répondants affirment mettre en place des mesures différenciées lors des ateliers, seuls trois d'entre eux rapportent mettre sur pied des ateliers de niveaux de difficulté différents, voire des ateliers permettant aux élèves de développer des compétences différentes, en fonction de leurs besoins spécifiques. Il y a donc nécessairement, dans ce contexte, formation de groupes homogènes. Un de ces enseignants explique :

On fait [des ateliers] à peu près deux fois par semaine. Habituellement, il y a cinq activités différentes pour chaque niveau. Les enfants sont en groupes en fonction de leur niveau. Par exemple, il y a des dominos avec un côté un dessin de l'autre le mot, des jeux de mémoire mot-image. Pour les plus forts, j'écris une plus longue phrase et pour les plus faibles, c'est juste le mot...

Pour les autres répondants (17/20), les mêmes ateliers sont vécus en rotation par tous les élèves. Il n'y a donc pas de différenciation *a priori* des contenus proposés ni du matériel exploité lors de ces ateliers. Tous les participants affirment par ailleurs exploiter, en dehors des périodes d'ateliers, divers modes de groupement des élèves, variant en fonction des contextes, mais surtout des visées des activités planifiées. Il y a donc, ici encore, recours à une organisation permettant, à des degrés divers, l'instauration de pratiques différenciées. Neuf enseignants, soit près de la moitié de nos participants, rapportent adopter des modes de groupement très variables. Il y a alors différenciation du degré de soutien offert aux élèves dans les tâches, par l'enseignant ou par des pairs plus forts. Un répondant témoigne de type de groupements variables :

Le plus souvent, [c'est] par équipes de deux. Par exemple, pour faire de la lecture. Des fois, je vais mettre un élève qui a plus de difficultés avec un pair aidant, des fois deux faibles ensemble et je vais travailler avec cette équipe; j'essaie que tout le monde soit gagnant dans les équipes; des fois, je mets les forts ensemble et je leur donne un défi supplémentaire.

Six répondants privilégient quant à eux la formation de groupes hétérogènes basés sur les niveaux de compétences en lecture/écriture, dans le but de fournir un soutien accru aux élèves plus faibles du groupe de la part de pairs aidants. Chez quatre répondants, il y a surtout formation par l'enseignant de groupes homogènes en fonction de leur niveau, pour l'enseignement-apprentissage de la littéracie. Cette stratégie de groupement permet, selon eux, de différencier leurs interventions, mais aussi le contenu des activités d'enseignement-apprentissage, voire le matériel proposé aux élèves.

Enfin, en contexte d'intervention de la part de l'enseignant auprès d'un sous-groupe ciblé d'élèves faibles, diverses structures organisationnelles sont mises en place par les répondants pour assurer, en parallèle, un apprentissage chez les autres élèves du groupe. Les ateliers en groupes hétérogènes permettant l'autonomie des autres élèves sont propices à ce genre d'interventions ciblées, aux yeux de six répondants, tout comme le sont les périodes de lecture et d'écriture autonomes, en dyades ou en groupes, notamment hétérogènes. Chez les autres répondants (14/20), les formules organisationnelles varient: travail individuel des autres élèves, travail en groupes homogènes ou hétérogènes, parfois sur le même contenu, parfois pas.

On relève ici le caractère assez général des propos des enseignants quant aux objets de différenciation instaurés en contexte d'intervention auprès d'un sous-groupe ciblé. Les participants rendent surtout compte, dans ce contexte, d'une adaptation en terme de soutien supplémentaire offert. La teneur de ce soutien reste cependant peu abordée.

5.2 La différenciation des processus adoptés et du contenu d'apprentissage proposé : des mesures tributaires du niveau de compétences de l'élève à l'écrit

L'analyse des propos recueillis permet de dégager que tous les répondants, d'après ce qu'ils rapportent, différencient leurs approches et stratégies d'enseignement en classe pour tenir compte des compétences diversifiées de leurs élèves à l'écrit. Ils rapportent également, mais dans une moindre mesure, différencier les contenus proposés aux élèves. Ce sont notamment les pratiques mises en place à l'intention des lecteurs-scripteurs faibles que ces participants soulignent.

À cet égard, une majorité d'enseignants (13/20) mentionne assurer avant tout un accompagnement accru, une supervision plus serrée ainsi qu'un enseignement supplémentaire explicite à l'intention de ces élèves. Ces pratiques peuvent être considérées comme des adaptations qui visent à soutenir le travail de l'élève ayant des besoins spécifiques. Un enseignant explique: « Je fais de la récupération... surtout en lecture, je revois les étiquettes-mots, quand je fais l'entrevue de lecture, je vois les erreurs qu'il fait. J'informe l'enfant des stratégies qu'il a ou non utilisées ».

Chez environ la moitié des participants (11/20), les élèves faibles ou en difficulté bénéficient également de périodes de récupération en-dehors des heures de classe et durant certaines périodes en classe, aménagées pour répondre à certains besoins spécifiques.

Seuls huit participants mentionnent procéder à la modification du contenu et du matériel d'enseignement-apprentissage pour les élèves faibles ou en difficulté, en leur proposant notamment des textes de niveau de difficulté moindre. Ces participants restent néanmoins évasifs quant aux mesures précises instaurées. Un seul répondant rend compte plus explicitement de sa façon d'adapter le contenu d'apprentissage pour les élèves en difficulté, mesure ici instaurée en association avec un soutien accru dans la réalisation de la tâche : « [J'offre] un travail adapté. Quand j'ai des textes, je simplifie des phrases ou j'enlève des détails pour que ce soit plus facile pour les élèves en difficulté. Je choisis des textes plus simples; ils font une partie à la fois et reviennent me voir pour avoir un support ». En général, les enseignants préfèrent proposer aux

lecteurs-scripteurs faibles des tâches de même niveau de difficulté, mais plus courtes ou scindées, associées à un soutien accru.

Tous les répondants, en somme, rendent compte de l'instauration de mesures différenciées à l'intention des élèves manifestant des difficultés et besoins particuliers dans l'apprentissage de l'écrit, notamment sous forme d'adaptation du soutien offert à l'élève dans les tâches liées à l'écrit. Par ailleurs, chez tous ces répondants, ce soutien accru est également assuré par des ressources extérieures – orthopédagogue ou orthophoniste – auprès des élèves qui présentent des difficultés. Ces mesures sont offertes en classe ou à l'extérieur de celle-ci, selon différentes modalités.

Questionnés sur les pratiques de différenciation qu'ils instaurent dans leur enseignement quotidien, les participants rendent compte, pour l'essentiel, d'une adaptation du soutien offert à l'élève dans la réalisation des tâches, soutien parfois associé à une adaptation du contenu en terme de quantité. Moins de la moitié des participants (8/20) fait explicitement état d'une diminution du niveau de difficulté du contenu proposé à certains élèves qui présentent des difficultés.

Ce portrait des mesures de différenciation des processus et des contenus rapportés par les participants à l'intention des lecteurs-scripteurs faibles et forts concerne l'enseignement-apprentissage au quotidien en classe. Il y a lieu maintenant d'aborder la question des pratiques et attentes différenciées adoptées cette fois en contexte d'évaluation des acquis. C'est l'objet de la prochaine section.

5.3 La différenciation de l'évaluation et des attentes

La mise en place de pratiques différenciées en fonction du niveau de compétences des élèves en lecture-écriture implique évidemment l'évaluation continue desdites compétences, mais également l'évaluation formelle des acquis, notamment en vue de la production du bulletin. Si les pratiques d'évaluation continue ou formative des élèves adoptées par les participants s'avèrent relativement homogènes, les pratiques de différenciation des attentes lorsqu'il est question d'évaluation formelle des acquis et les perspectives des enseignants quant à la différenciation des exigences minimales s'avèrent – nous le verrons – largement hétérogènes.

Ainsi, les répondants rendent compte, en premier lieu, de l'exploitation, en début et tout au long de l'apprentissage, de moyens d'évaluation des compétences en littéracie chez leurs élèves. Ces moyens s'avèrent relativement communs aux participants: observation et questionnement de l'élève en cours de tâche de lecture et d'écriture et consultation et analyse de ses productions. Six répondants recourent également aux évaluations antérieures des élèves.

Cette évaluation initiale, puis au quotidien, permet selon les enseignants d'être au fait du niveau de compétence et de l'évolution de ces compétences chez les élèves, mais aussi de différencier leurs interventions pour mieux répondre aux besoins de chacun. Les répondants font également état de leurs attentes et exigences, dans le quotidien, en termes de performances chez leurs élèves, en fonction de leur niveau de compétence. À cet égard, nous l'avons mentionné, les pratiques rapportées s'avèrent diversifiées. Ainsi, la majorité des répondants (17/20) mentionne la nécessité pour tout élève d'acquérir les connaissances et habiletés de base nécessaires au développement ultérieur des compétences en lecture et en écriture, d'où l'importance selon eux de maintenir, autant que possible, des attentes ou exigences minimales communes envers tous les élèves. Ces répondants mentionnent néanmoins la nécessité d'adapter les exigences au regard de la quantité, plutôt qu'au regard de la qualité de production ou du niveau de compétence atteint.

D'autres enseignants (8/20) mentionnent, pour leur part, adapter systématiquement leurs exigences en fonction du niveau de compétences de l'élève, et ce, en situation d'apprentissage mais aussi en situation d'évaluation formelle des acquis. Les propos d'un des participants sont

représentatifs de cette façon de faire: « [Avoir] les mêmes exigences pour tous, je ne peux pas. Je n'ai [...] les mêmes attentes pour aucun de mes élèves, parce qu'ils sont tous différents et qu'ils ne partent pas de la même place, donc je vais essayer de les emmener le plus loin que je peux ». Ces enseignants précisent toutefois, au moyen de commentaires ajoutés au bulletin, les adaptations apportées au contexte de réalisation de la tâche soumise à évaluation formelle. Ces adaptations ont notamment trait au soutien et au temps supplémentaire offerts à l'élève lors de ces tâches.

Quatre répondants mentionnent pour leur part adapter leurs exigences en fonction du niveau de l'élève en contexte d'enseignement-apprentissage, tout en maintenant les mêmes exigences pour tous au moment d'évaluer les acquis en vue du bulletin, de façon à respecter le programme ou à rendre compte du niveau réel de l'élève. Un enseignant explique:

C'est sûr que j'ai un programme, donc oui, quelque part d'ici la fin de l'année, [il] faudrait qu'ils soient tous rendus à la même place; à la fin de l'année, c'est un peu le programme qui tranche, mais au cours de l'année, mes exigences sont moindres pour les élèves plus faibles. Je pense que c'est important que tous les élèves maîtrisent les différentes lettres, les [sons]. C'est une base qui doit être acquise. Tu ne peux pas continuer ta scolarité si tu n'es pas capable de maîtriser ça...

Quatre répondants mentionnent en principe ne pas adapter leurs exigences en fonction du niveau de compétences de leurs élèves en situation d'évaluation formelle des acquis, les seuils minimaux devant être atteints par chaque élève étant clairement précisés dans le programme, directive ministérielle à laquelle l'enseignant ne peut déroger.

Six répondants, peu importe la position qu'ils adoptent en cette matière, manifestent des incertitudes face à la question de la différenciation des exigences en contexte d'évaluation formelle. Ils soulignent le fait que les exigences de base, en principe communes pour tous, ne sont pas toujours applicables, vu l'hétérogénéité du groupe-classe; ces répondants restent cependant assez évasifs quant aux mesures d'adaptation des exigences adoptées à l'intention de certains de leurs élèves. Les propos suivants traduisent bien cette problématique : « Les attentes sont les mêmes pour tous... Je me base sur les attentes de fin de cycle, mais je n'ai pas le choix. Je me rends bien compte que j'en ai un qui ne se rendra pas plus loin. Il faut adapter ».

En bref, tous les répondants rendent compte de pratiques différenciées mises en place au quotidien à l'intention de leurs élèves lecteurs-scripteurs faibles comme à l'intention des élèves les plus forts ou avancés. D'après les entretiens réalisés, cette différenciation consiste notamment à adapter l'ampleur du soutien offert et, dans une moindre mesure toutefois, à adapter ou à modifier le contenu et le matériel d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins. Toutefois, les données recueillies permettent de relever que la différenciation des exigences ou attentes en fonction du niveau de compétences des élèves reste un objet de questionnement pour plusieurs des répondants, notamment pour ce qui est de l'évaluation formelle des acquis. Les pratiques des répondants à cet égard demeurent donc relativement diversifiées et parfois peu claires.

6. Discussion

Cette recherche avait pour but de rendre compte de pratiques d'enseignement différencié de la littératie rapportées par des enseignants de premier cycle du primaire reconnus efficaces dans leurs milieux respectifs. Dans le cadre de notre étude, ont en effet été considérées efficaces des pratiques de différenciation permettant la progression des apprentissages chez les élèves

auxquels elles sont destinées. Bien que cette recherche, réalisée au moyen d'entretiens semi-dirigés auprès de 20 enseignants, rende compte de pratiques de différenciation dites rapportées, elle nous semble contribuer à l'émergence d'une base de connaissances sur les pratiques efficaces de différenciation pédagogique lors de l'entrée dans l'écrit. En effet, certains constats émergeant de l'analyse des données d'entretiens attirent l'attention.

En premier lieu, les participants rapportent tous recourir à la différenciation des structures organisationnelles, au moyen notamment de divers groupements des élèves – ateliers, petits groupes homogènes ou hétérogènes –, ce qui leur permet de différencier les méthodes et stratégies d'enseignement-apprentissage mises de l'avant, le soutien offert dans les tâches et éventuellement le contenu visé ou le matériel d'enseignement-apprentissage proposé, en fonction des besoins diversifiés des élèves. Néanmoins, les propos des enseignants montrent que l'adaptation de l'enseignement se traduit avant tout, chez eux, par un soutien accru offert aux élèves dans les tâches. Dans une mesure beaucoup moindre, il y a différenciation des contenus ou du matériel d'enseignement-apprentissage proposés aux élèves; dans ces cas, c'est notamment au moyen de tâches plus courtes ou scindées, mais de même niveau de difficulté, qu'il y a différenciation. Les pratiques de différenciation privilégiées ici par les participants sont assez similaires à celles qui ont été répertoriées dans certaines études auprès d'enseignants adoptant des pratiques efficaces (Nootens, 2010; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004) : une différenciation tenant essentiellement du soutien accru apporté à l'élève dans la réalisation de tâches exemptes d'adaptations sur le plan du contenu. Tous les enseignants participants rendent par ailleurs compte de moyens d'évaluation des compétences de leurs élèves, moyens exploités préalablement à l'enseignement-apprentissage, en cours d'apprentissage et lors de l'évaluation des acquis. Ces moyens se résument essentiellement à l'observation des élèves en cours de tâches et à l'analyse des productions réalisées, avenues parfois complétées, en début d'année scolaire, de l'analyse des évaluations antérieures de l'élève. Ces pratiques respectent ici encore les recommandations formulées par certains chercheurs (Nootens, 2010; Switlick, 1997; Tomlinson, 2004).

Nous constatons néanmoins, au terme de cette recherche, des conceptions divergentes, des convictions fragiles, donc des pratiques hétérogènes, quant à la différenciation des exigences et attentes minimales en contexte d'évaluation formelle des acquis; cela, chez des enseignants montrant par ailleurs une grande confiance dans leurs pratiques de différenciation quotidiennes. Les participants mentionnent la nécessité, en principe et autant que faire se peut, de maintenir des exigences minimales communes envers tous les élèves, étant donné le caractère essentiel des acquis de base en lecture et en écriture pour le développement ultérieur de ces compétences. Plusieurs participants mentionnent cependant l'impossibilité, dans les faits, de maintenir cette ligne de conduite, mais tendent à imposer des exigences minimales communes à tous lors de l'évaluation formelle des acquis. Cette option est problématique dans la mesure où une cohérence devrait être assurée entre le contexte d'apprentissage et celui de l'évaluation des acquis (Nootens, 2010; Tomlinson, 2004).

Aussi, tel qu'en rendent compte certains travaux antérieurs (Gillig, 2008; Maertens, 2004), ces résultats montrent que « l'incarnation dans la pratique » de certains principes de différenciation fait naître certains paradoxes, auxquels se heurtent les enseignants et le milieu scolaire, notamment dans le contexte actuel prônant l'intégration des élèves en difficulté en classe ordinaire, classes devenues de ce fait plus hétérogènes (Gillig, 2008; Maertens, 2004). En effet, il faut notamment concilier l'obligation de tenir compte, dans la pratique quotidienne et dans l'évaluation, des caractéristiques et besoins des élèves en difficulté – seule voie permettant de les faire réellement progresser (Tomlinson, 2004) – et la nécessité d'amener ces élèves à répondre aux attentes minimales du programme d'études (Perrenoud, 1995).

À l'instar des orientations ministérielles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006a) et de certains auteurs, tels Tomlinson (2004), nous rappelons donc la nécessité d'assurer une cohérence entre le contexte d'enseignement-apprentissage et le contexte d'évaluation des acquis. Dans cette perspective, une adaptation ou une modification opérée à l'intention d'un élève en contexte d'enseignement-apprentissage et en contexte d'évaluation des acquis au quotidien doit être maintenue en contexte d'évaluation formelle des acquis en vue du bulletin. Il apparaît donc crucial de mieux outiller les enseignants et les futurs enseignants au regard, d'une part, des pratiques de différenciation pour l'accompagnement des apprentissages – éléments à propos desquels les participants à cette étude semblent déjà pouvoir, à certains égards, servir de modèles pour le milieu scolaire. D'autre part, il apparaît impératif de mieux outiller les enseignants du premier cycle du primaire en ce qui a trait aux pratiques d'évaluation qui sauront refléter la progression réelle des apprentissages et l'atteinte des exigences pour tous les élèves. À notre sens, des directives plus concrètes, encadrant l'instauration de pratiques différenciées en contexte d'évaluation des acquis, de même qu'une formation plus poussée à cet égard auprès des enseignants et futurs enseignants s'avèrent ici impératives. L'adoption de nouvelles pratiques par l'enseignant dépendrait d'ailleurs largement de la formation et du soutien dont il bénéficie dans l'instauration de ces pratiques (Grierson, 2011); cette formation doit par ailleurs être adaptée aux besoins spécifiques de chaque enseignant, ce qui contribuera à amoindrir la résistance des enseignants au changement de pratiques, résistance dont rendent compte plusieurs travaux (Corriveau & Tousignant, 1996; Deaudelin et al., 2007; Fuchs et al., 1992).

Conclusion

Notre recherche a permis d'émettre certains constats pratiques en matière de différenciation pédagogique et de contribuer en ce sens à l'émergence d'une base de connaissances en la matière. Certains travaux (Garet et al., 2001; Windschitl, 2002), nous le rappelons, ont souligné le rôle indéniable – dans l'adoption de nouvelles pratiques enseignantes – de la connaissance de modèles d'enseignants ayant implanté avec succès lesdites pratiques. Ainsi, à l'instar de Garet et al. (2001) et de Windschitl (2002), en considérant les résultats obtenus par notre étude d'un point de vue pratique, nous pourrions envisager que ces enseignants dits efficaces puissent être considérés par leurs pairs comme source de modélisation vers l'adoption de pratiques efficaces, sous-tendant mieux la progression des élèves en lecture et en écriture.

Les résultats de cette étude doivent toutefois être considérés avec précaution, étant donné les biais potentiels liés au phénomène de désirabilité sociale (Miles & Huberman, 2003) dans l'étude de pratiques rapportées. Notre étude doit par ailleurs être conçue comme un préambule à d'autres recherches, qui rendront compte de pratiques à la fois constatées et rapportées, donnant un portrait plus complet et probablement plus juste de pratiques (Bressoux et al., 1999) reconnues potentiellement efficaces et pouvant ainsi servir dans une plus large mesure de modèle aux milieux de pratiques.

Enfin, considérant la complexité de l'interaction enseignement-apprentissage relevée par les plus récents travaux sur la question (McDonald Connor et al. 2011), il serait maintenant intéressant de documenter la manière avec laquelle les enseignants s'ajustent à la progression des apprentissages, en cours d'année, auprès des différents élèves qui composent leur classe.

Références

- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- Brissiaud, R. (2006). L'erreur orthographique, l'apprentissage implicite et la question des méthodes de lecture-écriture. Retrieved April 11, 2010, from <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article2174>.
- Collins Block, C., Oakar, M., & Hurt N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178-206.
- Corriveau, L., & Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement: Pour mieux intervenir. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 7(1), 5-18.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., Bousadra, F., & M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: Analyse de pratiques au service de la réussite. *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. Retrieved May 24, 2012, from <http://ncrc.educ.usherbrooke.ca/articles/v10n1/03-Deaudelin.pdf>
- Égaud, C. (2001). *Les troubles spécifiques de langage oral ou écrit. Les comprendre, les prévenir et les dépister, accompagner l'élève*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de Lyon.
- Elbaum, B., Vaughn, S., Tejero-Hughes, M., & Watson-Moody, S. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92(4), 605-619.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Denton, C. A., & Vaughn, S. (2006). Scaling research on beginning reading: Consensus and conflict. In M. A. Constanas & R. J. Sternberg (Ed.), *Translating theory and research into educational practice: Developments in content domains, large-scale reform, and intellectual capacity* (pp. 53-75). Mahwah, NJ, US: Lawrence Elbaum Associates Publishers.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of educational research*, 86(2), p. 70-84.
- Gannac, N. (2001). Travail autonome...pédagogie différenciée: D'où venons-nous? *Les langues modernes*, 95(4), 26-31.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gillig, J.-M. (2008). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école*. Paris: Hachette Éducation.

- Graham, S. Olinghouse, N. G., & Harris, K. R. (2009). Teaching composing to students with learning disabilities: scientifically supported recommendations. In G. A. Troia, (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (pp. 165-186). New York: Guilford Press.
- Grierson, A. L. (2011, April). *Walking the talk: Supporting teachers' growth with differentiated professional learning*. Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) Annual Meeting, New Orleans.
- Hall, K. (2003). Effective literacy teaching in the early years of school: A review of evidence. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 315-326). London: SAGE.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (2000). Learning to read words: Linguistic units and instructional strategies. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 458-492.
- Katims, D. S., & Harmon, J. M. (2000). Strategic instruction in middle school social studies : Enhancing academic and literacy outcome for at-risk students. *Intervention in school and clinic*, 35(5), 280-289.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In Rousseau, N. & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice and student learning. *Journal of learning disabilities*, 35(1), 69-86.
- McDonald Connor, C., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. S., Bayraktar, A., Crowe, E. C., & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on third graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 189-221.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher education and special education*, 25(1), 41-54.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (15^e éd.). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006a). *La différenciation de l'évaluation. Questions et éléments de réponse. Principales références dans les encadrements ministériels*. Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved May 24, 2012, from <http://differentiation.csphares.qc.ca/wp-content/uploads/2010/11/La-différenciation-de-l'évaluation-MELS-2006-avec-ajout-de-commentaires2.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved May 24, 2012, from http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/prog_formation/index.htm

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Retrieved May 24, 2012, from http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/politi00F.pdf.
- Montesinos-Gelet, I., Saulnier-Beaupré, K., & Morin, M.-F. (2011). La relation entre l'importance de la différenciation en lecture et en écriture dans les pratiques effectives de huit enseignantes et la progression de leurs élèves au début du primaire en contexte montréalais. *Lettrure*, 1, 43-59.
- Morrow, L. M., Tracey, D. H., Woo, D., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade instruction. *The Reading Teacher*, 52(5), 462-476.
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke – Québec.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences: Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris: ESF Éditeur.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Collins Block, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E., & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5(1), 35-38.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation.
- Ruddell, R.B. (2004). Researching the influential literacy teacher: Characteristics, beliefs, strategies, and new research directions (pp. 979-997). In R.B. Ruddell et N.J. Unrau (Éd.), *Theoretical models and processes of reading*. 5th Edition. Newark: International Reading Association.
- Switlick, D. M. (1997). Curriculum modifications and adaptations. In A. Bacon (Ed.), *Teaching students in inclusive settings: From theory to practice* (pp. 225-251). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Taylor, B. M., Pearson, D. P., Clark, K. F., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal*, 101(2), 121-165.
- Tomlinson, C. A. (1995). *Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability middle school classroom*. ERIC Digest E536.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (B. Théorêt, Trans.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(1), 55-64.
- Turcotte, C. (2010). The development of exemplary teaching practices in reading instruction among five francophone teachers. *Language & Literacy*, 12 (1), 128-146.

- Turcotte, C., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2004). La relation entre le style d'intervention de l'enseignante en lecture et le progrès des élèves à risque en première année du primaire. *McGill Journal of Education*, 39(2), 183-197.
- Vaughn, S., Hughes, M. T., Schumm, J. S., & Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning disability quarterly*, 21(1), 57-73.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 7-32). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampton, M. J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teachers characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal*, 99(2), 101-128.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2), 131-176.